

Edelstein, Wolfgang

Förderung der moralischen Entwicklung in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen

Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 2, S. 185-205



Quellenangabe/ Reference:

Edelstein, Wolfgang: Förderung der moralischen Entwicklung in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen - In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 2, S. 185-205 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144308 - DOI: 10.25656/01:14430

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144308>

<https://doi.org/10.25656/01:14430>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 33 – Heft 2 – April 1987

I. Thema: Moralische Erziehung

- | | |
|---|---|
| FRITZ OSER | Moralstruktur und inhaltliche Komponenten des Unterrichts. Eine Einleitung zu diesem Heft 143 |
| KARL ERNST NIPKOW | Entwicklungspsychologie und Religionsdidaktik 149 |
| ANTON BUCHER/
FRITZ OSER | „Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören ...“. Theoretische und empirische Aspekte einer struktur-genetischen Religionsdidaktik 167 |
| WOLFGANG EDELSTEIN | Förderung der moralischen Entwicklung in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen 185 |
| SIBYLLE REINHARDT | Was heißt „Anwendung“ von Sozialwissenschaften in der schulischen Praxis? 207 |
| CHRISTIANE VANDEN-
PLAS-HOLPER/
CARMEN CRIVISQUI-
LINARES/JACQUES-
PHILIPPE LEYENS/ANNE
GHYSELINCKX-JANSSENS | Die Förderung der prosozialen Entwicklung durch Erzählen und Besprechen von Geschichten. Eine prozeßorientierte Studie 223 |
| GÜNTER SCHREINER | Die Herausforderung durch die „andere Stimme“. Zur Konstruktion einer weiblichen Moral durch Carol Gilligan 237 |

II. Weitere Beiträge

- | | |
|---------------|---|
| ROLF EILERS | Schullaufbahn und Selbstkonzept 247 |
| HANS SCHEUERL | Zur Gründungsgeschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 267 |

III. Rezensionen

HANNES EYFERTH

HANS UWE OTTO/HEINZ SÜNKER (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus. Volkspflege und Pädagogik im Nationalsozialismus 289

JÜRGEN OELKERS

BRUNO H. REIFENRATH: Erziehung im Lichte des Ewigen. Die Pädagogik Edith Steins 292

BERND SCHÖNEMANN

CHRISTEL HOPF / KNUT NEVERMANN / INGRID SCHMIDT: Wie kamen die Nationalsozialisten an die Macht. Eine empirische Analyse von Deutungen im Unterricht 295

IV. Dokumentation

Resolution der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Modellversuch „Kollegscheule“ 299

Pädagogische Neuerscheinungen 301

Contents

I. Topic: Moral Education

- | | |
|--|---|
| FRITZ OSER | The structure of moral education and the content of instruction. Introductory remarks 143 |
| KARL ERNST NIPKOW | Developmental psychology and didactics of religious instruction 149 |
| ANTON BUCHER/
FRITZ OSER | Theoretical and empirical aspects of a structuralist pedagogy of religion – exemplified by the teaching of the parable of the workers in the vineyard 167 |
| WOLFGANG EDELSTEIN | Stimulating moral development in schools. Possibilities and limits 185 |
| SIBYLLE REINHARDT | On the application of social sciences to teaching 207 |
| CHRISTIANE VANDEN-
PLAS-HOLPER/
CARMEN CRIVISQUI-
LINARES/JACQUES-
PHILIPPE LEYENS/ANNE
GHYSSELINCKX-JANSSENS | The enhancement of the prosocial development (of children) through the telling and discussing of stories: a process-oriented Study 223 |
| GÜNTER SCHREINER | The challenge of the “other voice” – On Carol Gilligan’s construction of a feminine morality 237 |

II. Other Contributions

- | | |
|---------------|---|
| ROLF EILERS | School career and self-concept 247 |
| HANS SCHEUERL | The Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (German Association for Educational Research) – Its foundation and its early history 267 |

III. Book Reviews 289

IV. Documentation

Resolution of the German Society for Educational Research concerning the integration of vocational and general education in upper secondary schools („Kolllegschule“) 299

New Books 301

Ankündigungen

Der schwierige Schüler. Zwei Wochenendtagungen der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR PSYCHOTHERAPIE UND PSYCHOPÄDIE E. V., Hamburg am 16./17. Mai 1987 in München bzw. am 30./31. Mai 1987 in Hamburg. Beide Tagungen haben den gleichen Inhalt.

Ausführliches Programm und Teilnahmebedingungen der Tagung in München oder in Hamburg anfordern bei: INGO WÜRTL, Generalsekretär der PSG, Sandstr. 38, 2000 Hamburg 71, Tel.: 040/6437564.

INTERNATIONAL ROUND TABLE FOR THE ADVANCEMENT OF COUNSELLING (irtac): Third International Consultation on "*Counselling Disabled People and their Families*" under the auspices of Rehabilitation International. Vienna, Austria, 5–8 July, 1987.

Applications for further information should be addressed to: Herr Johann Kaiser, Convenor, IRTAC 1987, 65 Adalbert-Stifter-Straße, 1200 Vienna/Austria.

17. Internationaler Kongreß für Individualpsychologie *Münster*, 12.–16. Juli 1987 unter dem Rahmenthema „50 Jahre nach dem Tod Alfred Adlers – Die Individualpsychologie in der Wirklichkeit unserer Zeit“.

Kongreßbüro: DGIP-Bundesgeschäftsstelle, Ruffinistraße 10, D-8000 München 19, Tel.: 089/1688068.

36. INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE WERKTAGUNG in Salzburg 20.–24. Juli 1987 in der Großen Aula der *Universität Salzburg* zum Thema „*Wovon wir leben – woran wir sterben.* Von der Chance, einander Sinn und Halt zu geben“.

Auskünfte, Informationen sowie Berichtbände der letzten Tagungen: Intern. Pädagogische Werktagung, Kath. Bildungswerk, Kapitelplatz 6, A-5020 Salzburg, Tel.: 0662/84259190.

8. EUROPÄISCHES PÄDAGOGISCHES SYMPOSION AM OBERRRHEIN (EPSO) 22. Juli bis 1. August 1987. Veranstalter: WELTBUND FÜR ERNEUERUNG DER ERZIEHUNG E. V., INTERNATIONALE GESELLSCHAFT FÜR GRUPPENARBEIT IN DER ERZIEHUNG E. V. in Kooperation mit dem CENTRE EUROPEEN DE FORMATION OUVERTE ET POLYVALENTE (CEFOP).

Thematik: *Europäische Pädagogik – eine Herausforderung.* Neue Impulse für Lehrer, Erzieher und Eltern.

Anmeldung und Auskunft beim EPSO-Sekretariat: Sylviane Spindler, CEFOP, Rue Bautain, F-67000 Strasbourg, Tel. 0033/88/604745 (nur Mittwoch bis Freitag zwischen 12.00 und 14.00 Uhr) oder 6, Rue de Huningue, F-68300 Rosenau, Tel. 0033/89/682425 (nur Montag, Dienstag, Samstag) oder Uta-Christine Härle, Richard-Wagner-Str. 27, D-6800 Mannheim.

Vorschau auf Heft 3/87

Thema I: „Biographik und Pädagogik“ mit Beiträgen von U. Herrmann, J. Oelkers und K. Prange.

Thema II: „Lehrplanarbeit“ mit Beiträgen von P. Menck und H. Haft/St. Hopmann.

Verlagsmitteilung

Die Kostenentwicklung gerade bei spezialisierten Fachzeitschriften macht eine Preiserhöhung bei der Zeitschrift für Pädagogik unumgänglich.

Von der Ausgabe 3/1987 an betragen die Bezugsgebühren für ein Jahresabonnement DM 98,-, für ein Studentenabonnement DM 78,-, jeweils zuzüglich Versandanteil. Ab diesem Zeitpunkt beträgt der Preis für ein Einzelheft DM 24,- zuzüglich Versandkosten.

Wir bitten herzlich um Ihr Verständnis für die Preiserhöhung.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Priv. Doz. Dr. Achim Leschinsky, Prof. Dr. Peter M. Roeder, (geschäftsführend), beide: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzallee 94, 1000 Berlin 33, Tel.: (030) 82995-303/304. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Klein-schönberg 103, CH-1700 Fribourg (Schweiz).

Heinz Bonorden (Redaktionsassistent), Großgörschenstraße 36, 1000 Berlin 62

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. VI/VII in Heft 4/1986 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Ute Bachmann, Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Anzeigenabteilung, Postfach 1120, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/60070. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co., Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Beilagenhinweis: dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt das Jahresinhaltsverzeichnis 1986 bei.

ISSN 0044-3247

Förderung der moralischen Entwicklung in der Schule

Möglichkeiten und Grenzen

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden Möglichkeiten und Grenzen moralischer Erziehung anhand der von OSER (1987) vorgeschlagenen Typologie von Interventionssituationen diskutiert. Kompetenztheoretische Überlegungen zeigen subjektive Grenzen der Empfänglichkeit für moralische Interventionen. Diese dürften sich deshalb angemessener die Steigerung moralischer Sensibilität als den Übergang zu höheren Stufen des moralischen Urteils zum Ziel setzen. Objektive Grenzen werden durch die Struktur moralpädagogischer Interventionen, die Struktur schulischen Lernens und die Gefahr der Segmentierung des Bewußtseins in moralpädagogischen Modelleinrichtungen gesetzt. Die Chancen für wirksame Interventionen, um Schüler für den moralischen Standpunkt (FRANKENA) zu sensibilisieren, werden durch die Integration in einen überdauernden Fachunterricht maximiert, der als Kontext der Entdeckung organisiert ist. Ein Beispiel für den Aufbau eines Fachcurriculums wird beschrieben.

1. Zur Fragestellung

In einem unlängst veröffentlichten Beitrag zur Anwendung des KOHLBERGSchen Konzepts der moralischen Erziehung in unseren Schulen hat FRITZ OSER vier Typen möglicher „Umsetzung“ oder Institutionalisierung moralpädagogischer Intervention benannt, die, hierarchisch geordnet, zunehmend komplexere Bedingungen und zunehmend größeres Engagement der Erzieher erforderlich machen (OSER 1987). Der erste Typ ist die gelegentliche Diskussion sozio-moralischer Dilemmata je nach Situation und Gegebenheit im Unterricht, in der Schule oder außerhalb der Schule. Der zweite Typ integriert die Konzeption der moralpädagogischen Intervention in die Schulfächer; genannt werden Gesellschaftskunde (d. h. Sozialkunde, politische Weltkunde, Staatsbürgerlicher Unterricht usw.), Literatur, Geschichte und Religion. (Interessanterweise nennt OSER den Ethikunterricht nicht). Als dritten Typ nennt OSER die Einrichtung spezieller Kurse innerhalb oder außerhalb der Schule, die – wie seine eigene Interventionsstudie mit Banklehrlingen (OSER/SCHLAEFLI 1985) – die Stimulierung des sozio-moralischen Urteils gemeinsam mit anderen wertbezogenen Einstellungen zum Ziele haben. Der vierte Typ ist die Institutionalisierung von moralpädagogischen Modellschulen im Sinne der von KOHLBERG gegründeten und beschriebenen *Just Community*-Versuchen (KOHLBERG 1981, 1986; KOHLBERG/WASSERMAN/RICHARDSON 1978; HIGGINS/POWER/KOHLBERG 1978; POWER 1985). OSER weist diesen Modellen die Aufgabe wissenschaftlich kontrollierter Pionierarbeit im Bereich der moralischen Erziehung zu (OSER 1987, S. 45–46).

In diesem Aufsatz möchte ich – im Anschluß an frühere Arbeiten – der Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen der Förderung der moralischen Entwicklung in der Schule nachgehen.

Dabei handelt es sich um einen Spezialfall der Erziehung im Dienste der Entwicklung, die sich an PIAGETS Theorie der kognitiven Entwicklung anlehnt und durch

diagnostisch wie didaktisch strukturangemessene Interventionen den natürlichen Entwicklungsprozeß fördern, d. h. beschleunigen, stabilisieren, konsolidieren oder generalisieren soll (vgl. PIAGET 1948; KOHLBERG/MAYER 1972; *Neue Sammlung* 1983). Die einschlägige Literatur zielt indessen vor allem auf die didaktische Organisation eines Unterrichts zur Förderung der kognitiven Entwicklung, insbesondere bei jungen Kindern und meist im mathematisch-naturwissenschaftlichen Kontext. Spezielle Beiträge zur Didaktik der moral-kognitiven Förderung oder Curriculumentwicklung sind vergleichsweise selten, obwohl in den vergangenen Jahren, auch abgesehen von den Abhandlungen über die *Just Community*-Versuche aus der Feder KOHLBERGS und seiner Mitarbeiter, eine Flut von Texten zum Thema der moralischen Erziehung erschienen ist (siehe z. B. MOSHER 1980 in der KOHLBERG-Tradition; PURPEL/RYAN 1976 in weiterer Perspektive).

Die moralpädagogische Diskussion privilegiert – soweit sie im entwicklungstheoretischen Kontext und nicht in der traditionellen Orientierung der Wertklärungspädagogik (RATHS/HARMIN/SIMON 1976) geführt wurde – die Dilemmadiskussion auf der Mikroebene der Unterrichtsorganisation und die Institution (*Just Community*, Schule in der Schule) auf der Makroebene der Gruppen- oder Schulorganisation. So haben vor allem der erste sowie der dritte und vierte Typ von OSERS Taxonomie die Aufmerksamkeit der Pädagogen auf sich gezogen, nicht aber jener Typ der Institutionalisierung moralpädagogischer Intervention, der auf die Dauer die größte Relevanz beanspruchen dürfte: die Integration in den „normalen“ Fachunterricht. Der hier vorgelegte Beitrag geht von der Annahme aus, daß die „Normalisierung“ der moralpädagogischen Intervention im Kontext einer entwicklungsorientierten didaktischen Rekonstruktion fachspezifischer Curricula und Unterrichtsentwürfe, falls sie implementiert werden kann, die größte Wirkung erzielen wird. Als Teil von Gesamtcurricula normaler Unterrichtsfächer geplant, hat sie die größte Wahrscheinlichkeit didaktischer Rationalität für sich und damit eine Chance, sowohl kognitiv auf die Struktur des moralischen Urteils wie persuasiv auf die Entwicklung moralrelevanter Einstellungen einzuwirken. Sie kann eher und allgemeiner implementiert werden als die maximalistische Option der moralpädagogischen Modellinstitution. Gegen diese sprechen zudem eine Anzahl Gründe, die mit den potentiell irrationalen und autoritären gesinnungspädagogischen Ambivalenzen des Durkheimschen Modells zusammenhängen, auf das KOHLBERG sich paradoxerweise beruft. Die Anwendung des Kursmodells (Typ 3) in der Schule bleibt notwendig beschränkt, während es in Lehre und Erwachsenenbildung chancenreich erscheint. Die situationsbezogene Dilemmadiskussion (Typ 1) kann pädagogisch erwünscht, erfolgreich, interessant und wirkungsintensiv sein, bleibt indessen notwendig unsystematisch und deshalb in ihren Wirkungen schwer abzuschätzen. Da sie situationsbezogen eingesetzt wird, mag sie zudem das Risiko eingehen, eher moralisierende, d. h. aktuell problemlösende als moral-kognitiv fördernde Wirkungen zu entfalten. Folglich scheint es geboten, sich mit Voraussetzungen und Grenzen gezielter moralischer Erziehung in entwicklungsfördernder Absicht gerade im Blick auf den zweiten Typ moralpädagogischer Intervention zu beschäftigen, seine Chancen abzuschätzen und mögliche Implementationsformen zu überlegen.

In dieser Absicht werden wir zunächst einige Bedingungen für die pädagogische Beeinflussung der moralischen Entwicklung diskutieren. Sodann sollen Gesichtspunkte für die Beurteilung der Organisation und Erfolgschancen moralpädagogischer Interventionen sowie

der Implikationen moralpädagogisch begründeter Modellschulen zusammengetragen werden. Schließlich soll in groben Zügen ein sozialwissenschaftliches Curriculum für die Klassen 1 bis 9 der isländischen Elementarschule beschrieben werden, dem die Aufgabe der Förderung der sozio-moralischen Entwicklung in Struktur, Inhalte und Organisation von Unterrichtsprozessen systematisch eingeschrieben wurde.

2. Bedingungen moralischer Intervention

In „skeptischen Überlegungen“ zur moralpädagogischen Intervention in der Schule habe ich an anderer Stelle versucht, den Unterschied zwischen einer Theorie der moralischen Entwicklung im Sinne KOHLBERGS und einer Theorie der Beeinflussung der moralischen Entwicklung zu verdeutlichen (EDELSTEIN 1986a). KOHLBERGS Theorie der kognitiven Entwicklung moralischer Urteilskompetenz unterscheidet sich notwendig von einer umfassenderen Theorie der moralischen Performanz (deren Teil sie ist). Möglichkeiten zur gezielten Beeinflussung der moralischen Entwicklung hängen von der Lösung der Performanzprobleme auch dann ab, wenn die Logik der Konstruktion der „natürlichen“ Entwicklung und ihrer Stufen geklärt ist. Einer deskriptiv-analytischen Theorie mit universellem Gültigkeitsanspruch steht eine Theorie *individueller* (bzw. kollektiver) *Unterschiede* in den Emergenz- und Progressionsbedingungen des moralischen Urteils und Handelns gegenüber. Individuelle Unterschiede verweisen in unserem Zusammenhang auf die intraindividuellen (innerpsychischen), die situativen und die kontextuellen Bedingungen der Performanz und ihre Wechselwirkungen.

Zu den Problemen intraindividuell relevanter Bedingungen gehören das Verhältnis von Kompetenz und Performanz, von Inhalt und Struktur, schließlich von kognitiver Entwicklung und Moralentwicklung. Zu den Problemen der situativen Performanzbedingungen gehört das Verhältnis von Urteil und Handeln. Und zu den kontextuellen Bedingungen der Performanz gehört das Verhältnis von Universalien der Moral und kulturspezifischen Regeln konkreter Sittlichkeit. Die Trennung dieser Problemklassen dient freilich häufig eher analytischen als konstruktiven Zwecken. Ein Moment der Überlegung über Wirkungsweisen von Sozialisations- und Bildungsprozessen läßt indessen die Interdependenz und Wechselwirkungsmodalitäten dieser Problemklassen deutlicher hervortreten: Kulturelle Kontexte selektieren einerseits die privilegierten Objekte libidinöser Besetzung in der psychischen Ökonomie und bestimmen damit Konfliktdispositionen sowie Handlungsbereiche, die Konflikten entzogen sind; sie konstituieren folglich intrapsychisch moralrelevante Konfliktzonen. Damit verleihen sie zugleich bestimmten Inhalten sowie situativen Bedingungen der Außenwelt, die diesen Konfliktzonen symbolisch korrespondieren, spezifische moralische Valenzen in der subjektiven Wahrnehmung. Die Situationsdeutung kann dann von einer ethisch-philosophisch begründeten Analyse ganz oder teilweise – etwa in der subjektiven Gewichtung von Präferenzen (NISAN 1986) – abweichen, aber auch das Urteil durch Abwehr verzerren oder die subjektive Handlungsdisposition projektiv in Richtung auf selbstverleugnenden Altruismus lenken.

Diese Überlegungen stellen nicht die Gültigkeit der Entwicklungstheorie des moralischen Urteils in Frage. Dennoch müssen therapeutische und moralpädagogische Diskurse in je unterschiedlicher Weise die genannten Differenzen diagnostisch aufdecken und therapeutisch bzw. pädagogisch in Rechnung stellen. Außer den individuellen, situativen und kontextuellen Problemen einer Performanztheorie des moralischen Urteils (und, weniger direkt: des moralischen Handelns) interessiert in

moralpädagogischer Einstellung die Struktur moralischer Intervention selbst und die Kompatibilität der Struktur der Schule als Institution mit Ziel und Zweck moralischer Erziehung. Inwieweit werden strukturell notwendige Bedingungen „natürlicher“ moralischer Entwicklung durch die Struktur pädagogischer Interventionen in der Schule verletzt? Inwieweit lassen sich moralpädagogische Interventionen an die Struktur von Lernprozessen assimilieren, die im kognitiven Programm der Schule im Prinzip erfolgreich sind, ohne just den Zweck moralischer Lernprozesse zu verfehlen? Und inwiefern steht Struktur und Funktion der Schule als Institution segmentierten Lernens und als institutionelles Substrat segmentierter Sozialerfahrung der universalistischen Intention moralischen Lernens entgegen? Es soll hier nicht in Abrede gestellt werden, daß moralische Lernprozesse in der Schule gelingen können. Die relativierende Redeweise („inwieweit“, „inwiefern“) ist der Ausdruck der Skepsis, ob in den säkularisierten und funktionalisierten Lernprozessen, wie sie Schulen als Institutionen der instrumentellen Rationalität unterhalten (vgl. NUNNER-WINKLER 1987), ohne tiefgreifende Änderung der Institution Schule und der in ihr ablaufenden Prozesse sinnvermittelnde Diskurse systematisch verankert und institutionalisiert werden können. Wiederum heißt das nicht, daß solche Diskurse in der Schule auf keinen Fall gelingen können, sondern es wird unter Berufung auf psychologische und soziologische Gründe vor der Erwartung gewarnt, daß bestimmte Lernformen und institutionelle Vorkehrungen den Erfolg gleichsam verbürgen. (Dasselbe gilt im übrigen ebenfalls für andere Wertdimensionen und Handlungsdispositionen – religiöse, politische oder ästhetische – als supponierte Bildungsziele). Wenn diese Skepsis an der strukturellen Eignung von Schule und Unterricht für bewußte und gezielte moralische Erziehung begründet sein sollte, ist es vielleicht angebracht, diesen Anspruch auf ein Maß zurückzunehmen, das mit der Struktur schulischer Lernprozesse und der Funktion der Institution Schule noch kompatibel ist. Die Erfahrung zeigt, daß es zwar möglich, aber immer noch außerordentlich voraussetzungsreich ist, dieses Maß inhaltlich zu realisieren.

Die performanztheoretischen Überlegungen haben auf Elastizitäten und Grenzen der *subjektiven* Disponibilität für entwicklungsfördernde Einflüsse verwiesen. Auch hinsichtlich der objektiven, an die Struktur moralpädagogischer Interventionen und Institutionen geknüpften Bedingungen gibt es Überlegungen und empirische Befunde, die die soeben geäußerten Zweifel fundieren können.

Eine Metaanalyse von Interventionsstudien (SCHLÄFLI 1986; REST/THOMA 1985) hat gezeigt, daß Interventionen typischerweise bei erwachsenen Probanden erfolgreich waren, insbesondere wenn diese in KOHLBERGS Theorie eingeführt wurden und wenn die Intervention von mittlerer Dauer war. Diese Bedingungen deuten auf recht spezifische Interventionsformen hin, die in der Schule nicht ohne weiteres gegeben sind. Versuchen wir, die Bedingungen zu verstehen, die zu dem zunächst überraschenden Ergebnis führen, so versprechen sie kaum Erfolge für die übliche Interventionsstrategie – Dilemmadiskussion in der Schulklasse (Typ 1). Man kann unterstellen, daß die inter-individuelle wie die intra-individuelle Varianz der Entwicklungsstände bei Erwachsenen höher ist als bei Kindern, daß viele Erwachsene auf die entwicklungsfördernden Gelegenheiten gleichsam haben warten müssen, die mit der Intervention verspätet eintraten. So dürfte eine motivierte Diskussion mit positiven Entwicklungsfolgen aufgrund des für Erwachsene assimilierbaren Informationsangebots (Einführung in die Theorie) verhältnismäßig leicht erfolgt

sein und in der weiteren Folge ein im Posttest meßbarer Verallgemeinerungseffekt verhältnismäßig schnell eingetreten sein. Bei Schulkindern dagegen ist das Angebot einer Theorie-Exposition ebenso unangemessen wie unassimilierbar; die Varianz (inter-individuell wie intra-individuell) wird in der Regel geringer sein als bei Erwachsenen. Kinder und Jugendliche werden folglich häufiger an der oberen Grenze ihrer Kompetenz sein als Erwachsene. Dieser Vermutung entspricht den in Längsschnittuntersuchungen bestätigten extrem niedrigen „natürlichen“ Entwicklungsraten. So stimmen die Studien von KOHLBERG (vgl. COLBY u. a. 1983) und SELMAN (GURUCHARRI/SELMAN 1982) mit unseren eigenen (EDELSTEIN u. a. 1985) darin überein, daß der durchschnittliche soziomoralische Entwicklungsfortschritt, gemessen als Stufengewinn, über jeweils drei Jahre in Kindheit und Adoleszenz weniger als eine Stufe beträgt. Die langsame Entwicklung läßt relativ große Entwicklungsstufenhomogenität erwarten. Das nährt eine gewisse Skepsis an einer gleichsam voraussetzungslosen Wirksamkeit des Mechanismus der Gleichaltrigendiskussion, auf die entwicklungsorientierte Pädagogen vor allem setzen, um strukturelle Lernprozesse in Gang zu setzen (KOHLBERG/MAYER 1972; DAMON 1984; DOISE/MUGNY 1984). Diskussionen mit gleichaltrigen Schülern dürften seltener als erwartet auf die für den Entwicklungsfortschritt nötige Stufendiskrepanz zählen können, die zur Einleitung eines (sozio)-kognitiven Konflikts nötig ist.

Die sogenannte +1 Regel besagt, daß Argumente auf der nächsthöheren Stufe die höchsten Disäquilibriumswirkungen und entsprechende Entwicklungsanreize bieten (BLATT 1973). Diese Argumente sollten in der diskutierenden Gruppe durch *peers* vorgebracht werden, denn eine auf den Lehrer zentrierte Diskussion verfehlt die durch den strukturell herrschaftsfreien und egalitären Diskurs der Gleichaltrigen gegebene Bedingung (PIAGET 1932, 1948; DAMON 1984; YOUNISS 1980). So bleiben Zweifel an der Erfolgswahrscheinlichkeit moralischer Diskussionen in Schulklassen, solange das Ergebnis am Kriterium des Stufenzuwachses gemessen wird. Dem entspricht auch der von REST/THOMA (1985) als Ergebnis von Längsschnittuntersuchungen berichtete Befund, daß die moralische Urteilskompetenz zwei, vier und sechs Jahre nach Abschluß der Schule, aber als Funktion der Dauer des Schulbesuchs, differentiell zugenommen hat, offenbar unabhängig von Vorkehrungen der moralpädagogischen Intervention. Dennoch können moralische Diskussionen in Schulklassen für die Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen natürlich auch dann relevant und folgenreich sein, wenn sie keine meßbaren Entwicklungsfortschritte auf einer Entwicklungsskala des moralischen Urteils zeitigen.

Die ausweislich der Forschung optimal erscheinende mittlere Kurslänge wirft eine weitere Frage auf. Sie entspricht ja einer besonderen Interventionsstrategie, die – sei es in der Erwachsenenbildung, sei es in speziellen Interventionen bei Jugendlichen – ein hohes Maß an Motivation freisetzen dürfte: Sie unterbricht temporär und mit einem deutlich bestimmbareren Fokus die Alltagsverläufe der Arbeit oder Lehre, besitzt Innovationswert und entfaltet Neugierwirkung (vgl. OSER/SCHLÄFLI 1985; SCHLÄFLI/KLAGHOFER 1983). Dagegen ist die moralpädagogische Intervention in der Schule in Gestalt regulär wiederkehrender Unterrichtsveranstaltungen mit der spezifischen Schwierigkeit konfrontiert, eine auf die Förderung sozio-moralischer Entwicklung, d. h. Selbsttransformation, und nicht auf Information, Inhaltslernen und objektivierbare kognitive Ziele gerichtete Initiative in das stundenplanmäßig verankerte Unterrichtsangebot einzubeziehen und dort zu einer Unterrichtsveran-

staltung neben anderen zu machen. Dies erscheint als ein Dilemma aller auf Einstellungs-, Wert- oder Verhaltensänderungen gerichteten Unterrichtsanstrengungen. Das *hidden Curriculum der Assimilation*, das dem expliziten und offenen Curriculum als sein Schatten anhängt, lehrt, die Angebote strukturellen Lernens, das Entwicklung und Transformation des Subjekts intendiert, den gewöhnlichen und subjektiv oft gleichgültigen Lernanforderungen und Leistungsansprüchen der Schule zu subsumieren. Es handelt sich dabei um eine Form der *Segmentierung*, durch die wesentliche Abschnitte der Realität (und des Bewußtseins) vom Bereich lebensrelevanter Erfahrung und deren kognitiver Bearbeitung abgespalten und dem Bereich fremdbestimmten, aber zugleich erfolgsorientierten und erfolgsbelohnten Lernens, wie es die Schule strukturell organisiert, eingegliedert werden.

Diese Kritik an der Sinnreduktion des leistungsbezogenen Lernens in der Schule hat eine lange Geschichte (EDELSTEIN 1983). Man kann die Schulreformbewegung so deuten, daß sie aufgebrochen ist, das *hidden Curriculum*, das mit dem kanonisierten Unterricht und den damit instituierten Instruktionsverhältnissen gegeben war, durch ein anderes, nämlich transformatives Lehr-Lernverhältnis abzulösen. KOHLBERGS Programm strukturellen Lernens verleugnet nicht den transformativen Impetus (KOHLBERG/MAYER 1972). Die Lösung, die KOHLBERG wählt, um die Intensivform transformativen Lernens zu erbringen, ist der Lösung der Schulreformer analog, wenngleich er sie unter Rekurs auf DURKHEIM und DEWEY rational, modern und demokratisch begründet und nicht romantisch, antirational und aristokratisch (Typ 4). Wie die Landerziehungsheime intendiert die *Just Community* eine transformative Alternative zur normalen, sinnreduzierten Verfassung schulischen Lernens. Doch das von KOHLBERG in Anspruch genommene Durkheimsche Modell (DURKHEIM 1925, 1938), das die transformativen Lernprozesse mit einer institutionellen Infrastruktur ausstattet, die ihnen intern Dauer verbürgt und funktionale Relevanz sichert, erscheint eher dem Modell der identitätsbildenden Institution zu entsprechen. Es hat sich unter verschiedenen sozialen Bedingungen bewährt, doch stets als identitätssichernde Organisation einer kollektiven „Weltanschauung“: Wir kennen sie (und billigen sie bereitwillig) als Schule aktiver, pädagogisch engagierter Minderheiten, etwa in Gestalt der Landerziehungsheime WYNEKENS, LIETZENS oder GEHEEBS oder des psychoanalytisch orientierten Schulversuchs in Summerhill, oder der Kibbuzschulen zur Erziehung der *Children of the Dream* (BETTELHEIM 1969; SNAREY/REIMER/KOHLBERG 1985). Wir kennen sie aber auch als die Schulen von Weltanschauungsgemeinschaften, etwa als erziehungsintensive Klosterschulen. Und wir kennen (und fürchten!) sie als Schulen weltanschaulicher Indoktrination von Staats wegen, wie die von BRONFENBRENNER (1970) und KESSEN (1975) eindrucksvoll beschriebenen sowjetischen und chinesischen Schulen.

Wird also der besonderen Schulform der *Just Community* ihre moralpädagogische Wirksamkeit bestätigt, so erscheint doch ihre Wirkungsweise bei der Erzeugung dieser Wirkung widersprüchlich. Der integrative Geist, den DURKHEIM analysiert hat, scheint in mancher Hinsicht dem transformativen Mechanismus des strukturellen Lernens durch die Setzung einer Autorität zu widersprechen, die nicht aus dem gegenseitigen Respekt der Gleichaltrigen und Gleichen kommt, sondern aus dem autoritativen Geist einer durchaus von Erwachsenen definierten Institution. Diese stellt zwar nicht die moralische Erziehung in Frage, wohl aber die Kompatibilität mit

einer auf die Entwicklung subjektiver Rationalität gestützten Theorie. So werfen die *Just Communities* zur Zeit mehr Fragen auf als sie beantworten. Diese Fragen sind überdies in dem Sinn theoretisch, als wir zur Zeit nicht vor der praktischen Alternative stehen, ob wir moralische Erziehung im Alltag gewöhnlicher Unterrichtsschulen oder in besonderen Anstalten moralischer Identitätsfindung betreiben wollen.

Transformative Prozesse strukturellen Lernens sind keine erfolgsmotivierten, extern belohnten Prozesse. Sie sind vielmehr intern durch Disäquilibration und Reäquilibration angetrieben, durch die interne Dynamik selbst motiviert. Auch wenn sozio-kognitive Konflikte zu Disäquilibration führen (DOISE/MUGNY 1984; BEARISON/MAGZAMEN/FILARDO 1984) und lösungsbedürftige Dissense über divergierende Interessen die Quelle dieser Konflikte sind, ist das reäquilibrierende, neue Strukturgleichgewichte und in der Folge: neue Urteilsstrukturen erzeugende Lernen *intern* motiviert. Solche, insbesondere (aber nicht ausschließlich) durch *peer learning* (DAMON 1984) induzierte und in *peer*-gesteuerten Situationen des „natürlichen“ Lernens unterhaltene Prozesse unterscheiden sich strukturell von Unterrichtsformen, die von oben nach unten organisiert, lehrerzentriert und durch die fabrikförmig segmentierte Unterrichtsorganisation bestimmt werden, wie sie der normale Schulbetrieb weithin nötig macht. Moralisches Lernen steht folglich zunächst tendenziell im Widerspruch zu den üblicherweise verfügbaren Formen des (kognitiven) Unterrichts: regelmäßig wiederkehrende, über den Stundenplan geregelte Zeiteinheiten, die Erwartung erfolgsbelohnter Anstrengungen und deutlich gedächtnisbezogener Leistungen, die nicht auf Erfahrungsrelevanzen, sondern auf hoch integrierte Wissenssysteme („Fächer“) bezogen sind. Die Einführung situativ bestimmter moralischer Diskussionen (Typ 1) kann zwar der Routinisierung der stundenplanmäßig geregelten moralischen Veranstaltung entgehen und, gestützt auf den Realitäts- und Erfahrungsgehalt einer natürlichen Ausgangssituation, dem Erwachsenen, dem Lehrer, die sozialisatorische Funktion im Bildungsprozeß transformativen Lernens zurückgeben, die PIAGETS (und KOHLBERGS) Theorie mit guten Gründen für die im Medium der Gleichheit operierenden *peers* reserviert (YOUNISS 1980). Aber das Auftreten solcher Situationen bleibt aleatorisch und folglich im Prozeß schulischer Bildung kaum kalkulierbar und schwer zu planen.

Dies ist gewiß ein Grund, warum KOHLBERG die moralische Diskussion dem Zufall entziehen und institutionell sichern und auf Dauer stellen wollte. Das moralische Klima einer identitätsbildenden Institution entzieht die moralischen Transaktionen der Gleichaltrigen dem Zufall und koppelt die im *forum internum* ausgetragene Disäquilibration an die Verhandlungen auf dem institutionalisierten *forum externum* zurück. Doch die Einrichtung von „gerechten Gemeinschaften“ als spezialisierten Institutionen moralischen Lernens führt den Geist des Lernens fast unvermeidlich in funktionsgefährdende Auseinandersetzungen mit dem indoktrinatorischen Geist der identitätsstiftenden oder -sichernden Institution. Ihr Selbstverständnis bedroht das strukturelle Lernen implizit durch zwei folgenreiche Prozesse: Der moralische Diskurs wird gleichsam aus dem Kontext der Entdeckung in den Kontext der Rechtfertigung vor dem Tribunal der Gemeinschaft überführt. Und ein neuer Typ der Segmentierung wird wirksam (der Schulen aktiver Minderheiten oder Eliten wohlvertraut ist): die Segmentierung von Innen und Außen, sei es im Sinne elitärer Absonderung, sei es im Sinne opportunistischer Anpassung. Auch KOHL-

BERGS Experimente mit seinen *Just Community Schools* sind dieser Gefahr nicht entgangen, wie man seinen Berichten entnehmen kann (KOHLBERG 1986, 1987). Freilich hat KOHLBERG eine andere Deutung für diese Phänomene, deren Legitimität im amerikanisch-pragmatischen Kontext möglicherweise anders zu beurteilen ist als im Kontext der europäischen Erziehungsgeschichte (LESCHINSKY im Druck).

3. Prinzipien der Curriculumkonstruktion

Wenn unsere Überlegungen zutreffen, dürften die vier eingangs vorgestellten Typen moralischer Intervention, wie sie OSER entwickelt, ein mehrdimensionales Spektrum institutioneller Angebote repräsentieren, die in sehr unterschiedlicher Weise auf die Herausforderung moralischer Erziehung durch Unterricht antworten und gleichzeitig in ganz unterschiedlicher Weise den konventionellen Bedingungen schulischer Organisation von Unterricht genügen.

Die höheren Formen von OSERS Taxonomie (Typ 3 und 4) entfallen für unsere Überlegungen: moralpädagogische Modellschulen werden als praktische Lösung des Problems moralischer Erziehung durch Unterricht in den Schulen kaum zur Verfügung stehen. Die Einrichtung von speziellen Kursen wird in der Schule praktisch eher einem Oberstufenmodell gerecht, das fächerspezifisch oder fächerübergreifend thematische Unterrichtsangebote macht. Es könnte in unserem Fall ein Kurs „Angewandte Ethik“ sein. Im außerschulischen Kontext hat OSER als Beispiel für diese Modalität seinen Kurs für Banklehrlinge vorgestellt (OSER/SCHLÄFLI 1985). Bleiben die zwei „unteren“ Alternativen der Taxonomie. Von diesen ist die erste an situative Bedingungen gebunden. Der Lehrer muß dafür gerüstet sein, Gegebenheiten und Gelegenheiten in seinem Unterricht für die moralische Erziehung zu nutzen. Er wird dafür im Prinzip auf die klassisch gewordene Dilemma-Diskussion zurückgreifen und dafür auch die insbesondere in den USA entwickelten Materialien nutzen können (vgl. OSER 1987; HERSH/PAOLITTO/REIMER 1979; SCHARF/McCOY/ROSS 1979), darunter auch solche, die für eine systematische Konzeption moralischer Erziehung im Kontext der Sozialkunde entwickelt wurden, jedoch teilweise sehr gut situativ und *ad hoc* genutzt werden können. Dazu gehören die von OSER (1986) aufgezählten Materialien in FENTONS Sozialkunde- und Geschichtskursen und die von *Guidance Associates* angebotenen audio-visuellen Problemserien.

Für die moralische Erziehung in der Schule erscheint die zweite Form der von OSER (1987) angebotenen Klassifikation am interessantesten: die Integration der moralischen Erziehung in die bestehenden Unterrichtsfächer. Doch diese Integration ist auch höchst voraussetzungs-voll. Die Frage nach den Bedingungen eines gelingenden Unterrichts in entwicklungsfördernder Absicht kann nämlich so gestellt werden, daß sich die Integrationslast umkehrt: Wie können die bestehenden Fächer so organisiert werden, daß der Unterricht transformativ, d. h. kognitiv und moralisch entwicklungsfördernd wirkt? Diese Forderungen an ein Unterrichtsfach führen zunächst dazu, das Fach selbst zu transformieren: Der Entwicklungsanspruch führt zu der Forderung, ein Curriculum zu entwickeln, das den Unterricht in den Dienst der Entwicklung stellt, ohne den Informationsanspruch des Unterrichtsfachs zu vernachlässigen. Die Assimilationsaufgabe: Moralische Erziehung als Förderung

der moralischen Entwicklung in den Kontext eines bestehenden Unterrichtsfaches aufzunehmen, nötigt zur Akkommodation des Faches an die Entwicklungsaufgabe, die dem Unterricht aufgetragen wird. Versuche, dieses Problem für den Kontext der kognitiven Entwicklung zu lösen, haben zu relativ einschneidenden Rekonzeptualisierungen der Curriculumkonstruktion geführt (BRUNER 1966; TABA u. a. 1971). Die systematische Förderung der *sozialkognitiven* Entwicklung durch Unterricht setzt diese Rekonzeptualisierungen voraus, geht indessen über sie noch hinaus.

In den Curricula, die in den Dienst der kognitiven Entwicklung gestellt wurden, wurde die Last der Förderung im wesentlichen der Unterrichtsmethode aufgebürdet: Prozeßcurricula sind unterrichtsmethodisch bewußte Curricula, in denen die vom Lehrer strategisch auf Schüleraktivität hin gesteuerten Verläufe als die entwicklungsfördernden Mechanismen gelten. Der Unterricht wird als Kontext der Entdeckung definiert und entsprechend organisiert. Aktiver bzw. aktivierender Unterricht, forschendes Lernen, Entdeckungsmethode, diskursive Modelle, schülerzentrierte Didaktik, Diskussionsmethode, kooperative Verfahren, *peer learning* und *peer instruction* sind einige der Schlagworte, mit denen entwicklungsaktiver Unterricht beschrieben wird (vgl. DAMON 1984). Entwicklungstheoretisch gesehen geht es um die Erzeugung von intra-individuell wirksamen, aber inter-individuell repräsentierten kognitiven Konflikten. Daher die Privilegierung des diskursiven Modells, der Schülerdiskussion. Der Beitrag der curricularen Inhalte und der Gesamtstruktur des Curriculum über Zeit hat in dieser Diskussion eine untergeordnete Rolle gespielt. Inhalte waren, etwa in BRUNERS Curriculumtheorie, eher Anlässe der konstruktivistisch verfaßten Instruktion als Elemente *sui generis* der Förderung. So erklärt sich die zunächst überzeugende, sodann jedoch kontroverse Maxime der Theorie der Struktur- und Prozeßcurricula, daß Inhalte gleichsam substituierbare Größen im Prozeß produktiven Unterrichts sind.

In dem nachfolgend vorgestellten Curriculum Sozialwissenschaft für die isländische 9jährige Elementarschule sollte diese Frage durch systematische Integration der Struktur-, Inhalts- und Prozeßaspekte des Curriculums gelöst werden. Dem liegt die Überzeugung zugrunde, daß strukturelles Lernen wohl auf die *Organisation des Unterrichts im Sinne der aktivierenden Methoden* angewiesen ist, die wir aus der Theorie des entdeckenden Lernens kennen. (Der Mehrdeutigkeit des in der Didaktik verwendeten Begriffs der Entdeckung, der nicht zwischen objektiver und subjektiver Entdeckung, historischer Leistung und Aktualgenese des Verstehens trennt, haben wir übrigens durch die Ersetzung des Entdeckungsbegriffs durch den der heuristischen Methode – *inquiry* statt *discovery* – Rechnung getragen.) Die aktivierende Methode ist eine notwendige, nicht aber eine hinreichende Bedingung. Diese Bedingung muß zudem in einer überdauernden *Struktur des Curriculums* und nicht bloß im Verlauf der Unterrichtsstunde repräsentiert sein. Folglich muß das Curriculum eine „Textstruktur“ erhalten, die Bedingungen transformativen Lernens in den relevanten Einheiten der Curriculumarchitektur realisiert: auf der Mikroebene der Unterrichtsstunde, den Ebenen der Unterrichtsthematik, der Themensequenz, der Curriculumeinheit, der Kurse, der Schuljahre übergreifenden Dynamik des Aufbaus und der Wiederkehr von Begriffen, Themen, Strukturelementen und methodisch bestimmten Lerngelegenheiten auf jeweils neuen Strukturniveaus. Für die architektonische Makrostruktur bietet sich folglich die Form des Spiralcurriculums (TABA u. a. 1971; CALLIESS u. a. 1974) an.

Der dritte Bedingungskomplex strukturellen Lernens wird von den *Inhalten* bestimmt. Der Anforderungsgehalt der Inhalte bestimmt einerseits die unterrichtsmethodisch erzeugbare Aktivierung kognitiver Konflikte, andererseits die Architektur und die strukturelle Einheit eines Curriculums. Strukturelles Lernen ist darauf angewiesen, daß die Mikrostruktur des Curriculums, in dem der Lerner sich engagiert, den Kontext der Entdeckung abgibt, einen Gegenstandsbereich forschenden Lernens, der disäquilibrierende Erfahrungen zuläßt und die reäquilibrierende Rekonstruktion einer Deutung, eines objektbezogenen „Weltbildes“ fördert. Ohne transaktive Methode, d. h. ohne eine disäquilibrierende, diskursive, mäeutisch-adversative Unterrichtsgestaltung entstehen keine entwicklungsfördernden kognitiven Konflikte. Doch es sind die Gegenstände, nicht die Methode des Unterrichts, die mit Neugier müssen besetzt werden können. Es ist folglich nur eine halbe Wahrheit, daß die Inhalte substituierbar und die Prozesse die stabile Basis einer entwicklungsorientierten Didaktik sind. Wahr ist lediglich, daß die Gegenstände des Lernens diese nicht für sich verbürgen können.

Die Inhalte des Curriculums sind allerdings unter Normalbedingungen ein besonderer Problembereich der Curriculumkonstruktion, weil sie in der Regel nicht zur Disposition stehen, mithin die Freiheitsgrade der Konstrukteure beschränken. Üblicherweise können wir die Inhalte nicht nach ihrem Aufforderungscharakter oder ihrer Eignung, etwa für die Entwicklung des moralischen Urteils bestimmen. In der Regel sind sie durch Tradition, durch den zentralen Lehrplan, d. i. durch politische Entscheidungen, vorgegeben. Die vieldiskutierten Legitimationsprobleme sollen uns hier nicht beschäftigen, obwohl das hier dargestellte und in vielerlei Hinsichten erfolgreiche Curriculum letztlich an Legitimationsfragen gescheitert ist (EDELSTEIN 1986b). Für Struktur- und Prozeßcurricula ergibt sich aus dem Freiheitsspielräume der Konstruktion in Frage stellenden Legitimationserfordernis die Notwendigkeit, den Prozeßaspekt – die entwicklungsfördernde didaktische Gestalt des Unterrichts – als eigenen Legitimationsgrund bildungspolitisch durchzusetzen und damit nötigenfalls Modifikationen tradierter Inhalte zu begründen.

Strukturcurricula müssen die für die Architektur des Lernprozesses im ganzen maßgebliche Spiralförmigkeit auf der Basis einer Struktur-Inhalts-Matrix konstruieren, die legitime Inhalte und Gegenstände des Lernens als Elemente der Struktur definiert, andererseits Inhalte als Elemente einer Struktur zu legitimieren vermag. Für moralrelevante Curricula ergibt sich bei diesem Schritt der Konstruktion die Aufgabe, virtuell moralbezogene Momente in das Gefüge der curriculumkonstitutiven Struktur/Inhaltsmatrix systematisch einzufügen. Diese Elemente sollten in der Tat nur virtuell und nicht explizit moralbezogen sein, weil es sich bei dem Modell der moralischen Erziehung im Kontext des Fachunterrichts nicht um moralische Instruktion handelt, sondern um den Transport moralrelevanter Diskursanlässe im Kontext einer fachspezifisch angemessenen Repräsentation eines anerkannten Lehrbereichs. Dieser Repräsentation sitzt der moralspezifische Diskurs gleichsam als dem sie tragenden Vehikel auf, wenn anders das Modell der Integration der moralpädagogischen Förderung in den Fachunterricht seinen spezifischen Sinn behalten soll. Das theoretisch relevante Konstrukt, das die Konstruktion der Struktur/Inhaltsmatrix für ein fachlich legitimates Curriculum anleiten kann, ist die „Struktur der Disziplin“ (BRUNER 1966). Die Struktur der Disziplin ist folglich nicht die Abbildung der Referenzdisziplin in einem anderen, größeren Maßstab (z. B. eine Auswahl, weil die volle Repräsentation, z. B. aus Zeitgründen, nicht bewältigt werden kann), sondern eine Rekonstruktion der Disziplin in didaktischer Absicht.

Struktur, Prozeß und Inhalt sind also bei dieser Konstruktion durch reziproke Verweisung im Ergebnis gleichermaßen repräsentiert, an seinem Zustandekommen gleichermaßen beteiligt und gleichermaßen Ziel und Zweck seiner Operationen. Die Frage, wo die Elemente einer moralischen Erziehung im Curriculum repräsentiert sind, stellt sich folglich – nachdem die Entscheidung für Typ 2 und die Integration in das Schulfach gefallen ist – auf den drei curriculumrelevanten Ebenen der Inhalte, der Struktur und des Prozesses in je unterschiedlicher Weise.

Die Prozeßebene braucht hier nicht noch einmal thematisiert werden. Vom Gewicht der diskursiven Momente des Unterrichts war bereits mehrfach die Rede. Auf der Inhaltsebene ist die Frage einfach zu beantworten. Nehmen wir das Beispiel des Unterrichtsfaches Geschichte. Die jeweils moralrelevanten Inhaltsbereiche des Curriculums, die dilemmafähigen Ereignisse der Geschichte, moralisch interpretierbare Handlungsmotive, Interessenkonflikte auf der Ebene von Individuen, Gruppen, Klassen, Nationen, Auseinandersetzungen um Normen, Regeln, Rechte und Pflichten liefern, um einige Beispiele zu nennen, genügend Anlässe, um im Kontext des Geschichtsunterrichts die moralische Sensibilität für Fragen der Gerechtigkeit zu schärfen, potentiell moralische Konflikte zu entdecken und die moralkognitive Urteilskompetenz in diskursiven Unterrichtsverläufen zu fördern. Umgekehrt aber geht es darum, das Geschichtscurriculum so zu gestalten, daß seine Funktion als Vehikel der Moralerziehung aus der Geschichte nicht eine moralische Anstalt macht bzw. die fachliche Akzeptanz im Kontext der historischen Wissenschaft verloren ginge, die es als Legitimation benötigt. Das Curriculum muß eine fachlich akzeptable Rekonstruktion der Disziplin sein, ihre Struktur in didaktischer Absicht repräsentieren und implementieren.

Auf der Strukturebene sollen hier, neben den moralrelevanten Einzelelementen der Struktur, vor allem jene genannt werden, die wesentliche Eigenschaften der Curriculumspirale im ganzen bestimmen: So hat das isländische Curriculum Sozialwissenschaft die virtuell moral-diskursiven Themenkonfigurationen auf den übergreifenden, jedoch interdependenten Dimensionen: nah-fern in Raum und Zeit; bekannt-unbekannt; konkret-abstrakt; partikular-systemisch angeordnet, deren Dynamik der Intention nach im Sinne reflektierender Abstraktion jene Generalisierungsleistungen fördern soll, die den Übergang zu höheren Stufen des Denkens und des moralischen Urteils auszeichnen. Es gehören indessen auch unmittelbar moralrelevante Begriffspaare und Themenkonfigurationen dazu wie: arm-reich, subsistenz-wirtschaftlich-industriell, traditional-modern, Nord-Süd, die weniger abstrakt und übergreifend sowie deutlicher materialbezogen die kontrastive Architektur des Curriculums artikulieren. Auf dem Hintergrund dieser Überlegungen dürfte auch der moralpädagogische Sinn der oben vorgenommenen Differenzierung kompetenztheoretischer und performanztheoretischer Aspekte der moralkognitiven Entwicklung deutlicher werden.

Ein durch das Fach legitimates, die Struktur der Disziplin repräsentierendes Curriculum ist kein *treatment* in einem Interventionsexperiment, sondern dem Sinne nach das gegenständliche Material eines Bildungsprozesses, der die *Voraussetzungen* der moralischen Entwicklung erfaßt und Sensibilisierung für den Standpunkt der Moral (FRANKENA 1973) in den quasi-natürlichen Kontexten jener *vikariierenden* kognitiven Erfahrung bewirkt, die schulische Bildungsprozesse bestenfalls vermitteln. In langen, iterativen und vielseitigen Prozessen sollen die fachvermittelten Realitätsbearbeitungen, die das Lernen in der Schule allenfalls ermöglicht, dazu verhelfen, die Schwellen abzubauen und Mauern durchlässiger zu machen, die, teils kollektiv, teils in je individualspezifischer Weise, um den Bezirk des Moralischen errichtet sind (vgl. REST 1985).

4. Ein Beispiel: Das Curriculum Sozialwissenschaften

Auf dem Hintergrund dieser allgemeinen Überlegungen soll zum Schluß das Curriculum Sozialwissenschaften für die 9 Klassen der isländischen Elementarschule in groben Zügen vorgestellt werden¹. Dabei soll, wie bereits angedeutet, der Prozeßaspekt außer acht bleiben, obwohl gerade dieser die notwendige diskursmethodische Bedingung transformativen Unterrichts im Dienste der kognitiven und moralkognitiven Entwicklung ist. Der Leser soll sich eine, gewiß begrenzte, Vorstellung von den Bausteinen des Curriculums, von der Struktur seiner Einheiten, der Ordnung und Wirkungsweise der Sequenzen, von der übergreifenden Architektur und Dynamik dieses Curriculums machen können. Freilich ist ein Curriculum ohne Prüfung der Schüler- und Lehrertexte, der Aufgaben und Hilfsmittel usw. kaum zu beurteilen. Der Leser muß hier mit einer sehr rudimentären Abbildung vorliebnehmen, die er bestenfalls durch den Rekurs auf die vorausgehenden Analysen mit einer gewissen Erfahrungsrelevanz ausstatten kann.

Voraussetzungen. Es ist unumgänglich, einige der Beschränkungen deutlich zu machen, unter denen das Projekt Sozialwissenschaft stand, als die Konstruktion des Curriculums 1974 begann. Es gab keine Tradition der Sozialkunde oder des politischen Unterrichts. Die tradierte Unterrichtsform ist weitgehend der frontale, memorierende Frageunterricht, wie auch jetzt wieder kritisch in einer Evaluation des isländischen Bildungswesens durch Experten der OECD betont wurde (OECD 1987). Das neue Curriculum für die Grundschule war auf die Übernahme der Ziele und Funktionen von Heimatkunde, Geschichte (insbes. isländischer Nationalgeschichte) und Geographie (wiederum mit deutlicher Betonung der lokalen Geographie) verpflichtet. Vor diesem Hintergrund hatte eine Kommission 1971 die Reform dieser Fächer empfohlen. Sie sollten integriert, inhaltlich erneuert und Wissenszielen der staatsbürgerlichen Bildung dienstbar gemacht werden. Von sozialer Erziehung oder politischer Bildung sprach man nicht. Die intendierte, recht maßvolle Innovation bestand wesentlich in der geforderten Anwendung der Lernzieltaxonomie von BLOOM und KRATHWOHL (1956), der Fächerintegration und der empfohlenen Einführung neuer Inhalte.

Die Arbeitsgruppe, die sich seit 1974 der Curriculumkonstruktion für das neue Fach (mit dem neuen Namen Gesellschaftskunde) annahm, ergänzte die Analyse der Kommission in dreierlei Hinsicht. Sie analysierte die Informations- und Bildungsbedürfnisse der Schüler vor dem Hintergrund intensiven gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Wandels. Sie analysierte die Obsoleszenz des Schulwissens vor dem Hintergrund der Wissensexplosion in einer verwissenschaftlichten Welt. Und sie analysierte die Informationsbedürfnisse der nachwachsenden Generation angesichts der Forderung nach verantwortlicher Beteiligung aller am politischen Prozeß. Hier interessiert vor allem der erste Punkt. In Island hatte die industrielle Revolution erst in der Mitte des 20. Jahrhunderts voll eingesetzt und, mehr als anderswo, eine Modernisierungs- und Kulturkrise ausgelöst, für die es in der Geschichte des Landes keine Vorbilder gab. Denn die bis ins 20. Jahrhundert hinein vorherrschende Lebensform der im wesentlichen subsistenzwirtschaftlich organisierten Schafbauern auf verstreuten 3-Generationen-Farmen hatte zugleich einer seit der romantischen Erneuerungsbewegung intensiv sprachlich orientierten und literarisch aktiven Kultur ihre Infrastruktur gegeben und dem Volk die kulturelle Identität („Bauernkultur“) verliehen, die das selbstverständliche Substrat und der Deutungshintergrund der Schule war, als die Schule die seit dem 18. Jahrhundert übliche und verpflichtende Einzelinstruktion durch Eltern oder Gesinde auf dem elterlichen Hof ablöste (EDELSTEIN 1971, 1983). Die Modernisierung von Gesellschaft und Kultur, die rapide Verstädterung, Arbeitsteilung, Entstehung von Jugendgruppen und die Institutionalisierung eines modernen Schulwesens führte zum faktischen Zusammenbruch der kulturellen Tradition und ihrer identitätsstabilisierenden Funktion und machte neue, identitätssichernde

Wissensformen, sozialpsychologisch gestützte Erkenntnisse über das Leben vergesellschafteter Individuen, das Verständnis gesellschaftlicher Strukturen und Funktionen erforderlich. Das alles war in einer auf durchsichtige Lebensverhältnisse und gedeutete Lebenswelten gegründeten traditionellen Kultur nicht erforderlich gewesen. Die neue lineare, auf Arbeitsteilung, Markt und konkurrierende Leistungen gestützte Lebensform stand schließlich im Widerspruch zu den tradierten Formen des Lernens und rief das Bedürfnis nach Modernisierung der Wissensbestände in den Fächern, nach kognitiver Förderung, schließlich nach der moralischen Durchdringung einer Welt hervor, die von anderen Konflikten, Rollen, Regeln und Normen bestimmt war als die Welt von gestern (EDELSTEIN 1983).

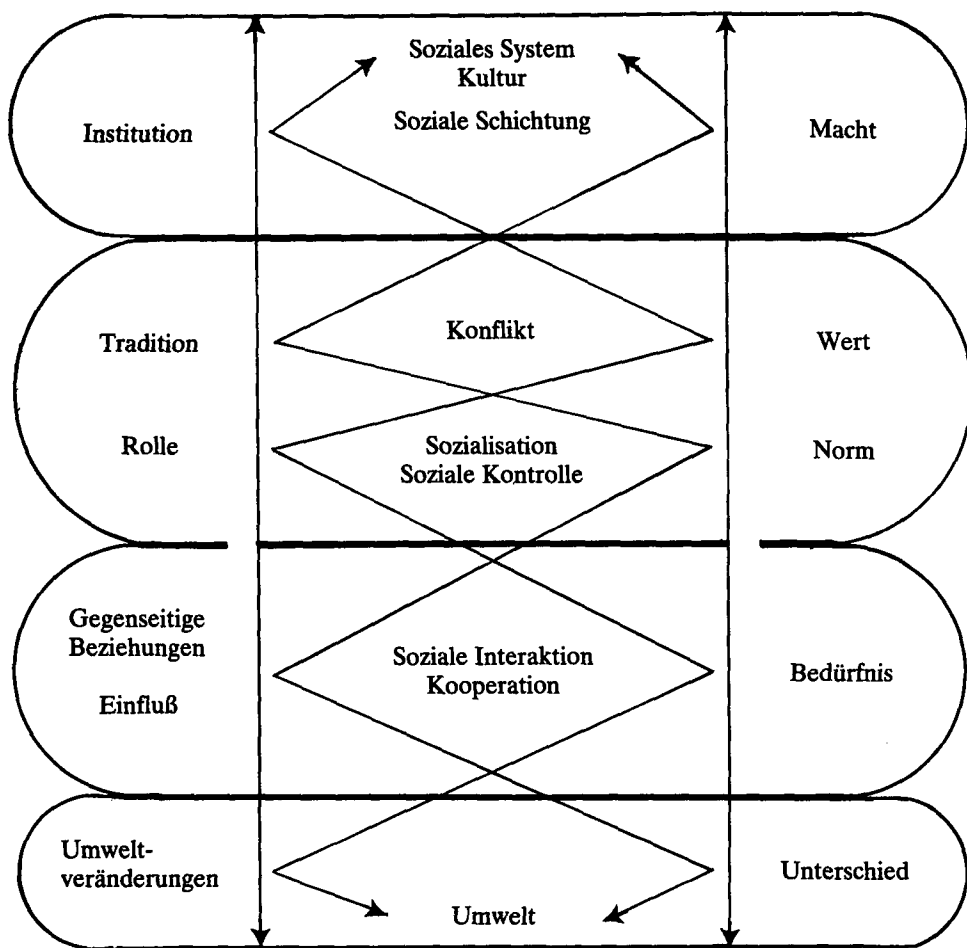
Es gab eine Reihe von hier nicht zu erörternden „externen“ Einflüssen, die seit Mitte der sechziger Jahre die Entwicklung im Bildungswesen, vor allem aber die Reformbereitschaft der Bildungsverwaltung mitbestimmten (EDELSTEIN 1975). Unter den gegebenen Bedingungen konnte sich der Entwurf eines innovativen Sozialwissenschaftlichen Curriculums für die neunjährige Elementarschule als zwar weitreichendes, dennoch aber durch die allgemeine Curriculumreform in allen Fächern gedecktes Reformprojekt etablieren, das die Veränderung des Unterrichts, des professionellen Habitus der Lehrer und der Lehrerbildung simultan vorantreiben wollte.

Struktur. Vor dem Hintergrund der oben angedeuteten Analysen des Informationsbedarfs und der erwünschten Sozialisationsfunktion des Wissens sowie der Integrationsentscheidung der Curriculumkommission entwickelte die Arbeitsgruppe eine Matrix von Struktur/Inhalts-Verknüpfungen oder Schlüsselbegriffen, die als Planungsgerüst für ein Spiralcurriculum dienen und die Struktur der neuen Disziplin als fachlich anerkennungsfähige und funktionale Rekonstruktion der Sozialwissenschaften in didaktischer Absicht repräsentieren sollte.

Das Schaubild 1 zeigt die Beziehung zwischen den Schlüsselbegriffen. Zusammengehörige Begriffe werden von anderen durch fette Linien abgegrenzt. Die Begriffe werden abstrakter, je weiter „oben“ im System sie auftreten. Die Verbindungen zwischen den Begriffen verweisen auf Möglichkeiten, sie im Unterricht aufeinander zu beziehen. Sie können indessen auf die unterschiedlichste Weise verbunden werden. So könnte der Unterricht vom Begriff der Sozialisation ausgehen und Begriffe wie Bedürfnis, Rolle, gegenseitige Beziehungen und Einflüsse, Tradition und Wert im Anschluß an diesen Begriff verständlich machen. Doch ebenso könnte von jedem dieser Begriffe ausgehend der Unterricht zum Begriff der Sozialisation hinführen. Die Schlüsselbegriffe sind *nicht* die Inhalte: sie geben Hinweise auf die Wahl der Unterrichtsgegenstände und wichtige Unterrichtsziele. So liefern die Begriffe in der untersten, d. h. konkretesten Triade die Grundlage für die Wahl der Unterrichtsgegenstände in den ersten Schuljahren. Jeder Begriff bietet systematisch begründete Anlässe zur Verhandlung moralischer Konflikte; jeder Begriff läßt die Artikulierung inhaltlicher Optionen vom Standpunkt der Moral zu; jeder Begriff definiert virtuell-moralische Gesichtspunkte, alternative Positionen in Konflikten, die, sei es strukturell, sei es interpersonal, moralische Diskurse einleiten bzw. die Wahrnehmungsfähigkeit moralischer Implikationen sozialer Erscheinungen und Ereignisse zu schärfen geeignet sind.

Tabelle 1 zeigt das System der Unterrichtsgegenstände auf der Makroebene schuljahrbezogener Kurse. So wie die Schlüsselbegriffe die abstraktesten und allgemeinsten Strukturindikatoren repräsentieren, so stellen die Inhaltsangaben nur die abstrakte Organisation der Unterrichtsgegenstände im zeitlichen Ablauf dar.

Abbildung 1: Die Schlüsselbegriffe des Curriculums



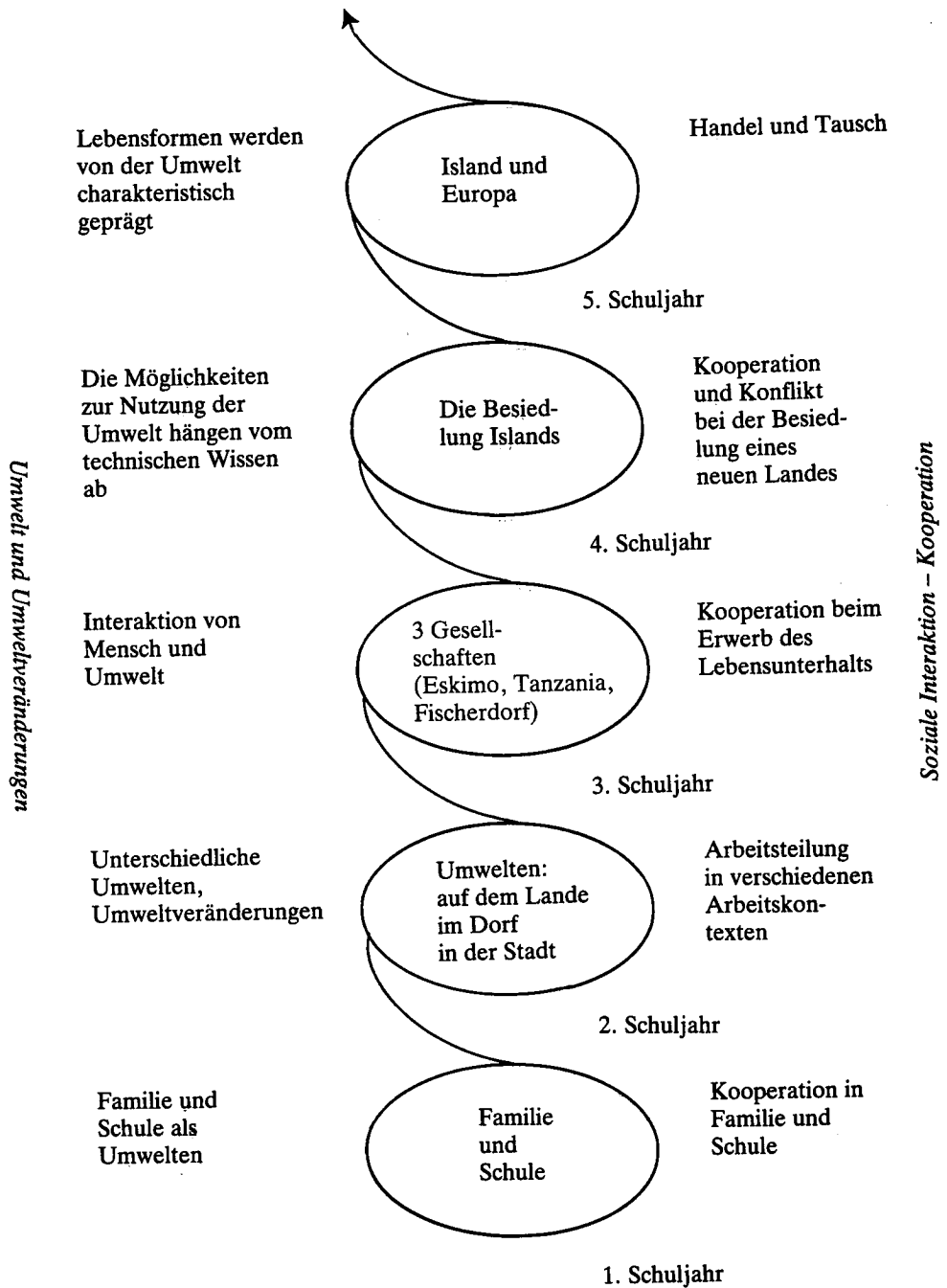
Natürlich vermittelt die Übersicht wiederum nur eine beschränkte Einsicht in die Struktur des Curriculums. Zwar dürfte die Bewegung zu wachsender Abstraktion, größerer Reichweite der Konzepte, stärker systemischer Darstellung der Probleme in der Tabelle erkennbar sein. Vergleichung und Kontrastierung, die Grundprinzipien diskursiven, auf kognitive Konflikte zielenden Unterrichts wird als Bauprinzip nicht nur der Unterrichtsmethode und einzelner Einheiten und Stufen, sondern der Stufenfolge des Curriculums insgesamt ausgewiesen. Die Folge der Unterrichtsgegenstände und -themen soll sichern, daß das Spiralcurriculum die relevanten Begriffe und die relevanten Prozesse in stets neuen Kontexten ohne Verlust der Dynamik aktualisiert. Ein Beispiel aus den jüngeren Jahrgangsstufen soll das verdeutlichen.

Tabelle 1: Übersicht über die Unterrichtseinheiten der neunjährigen Elementarschule

1. Klasse (7 J.)	<i>Familie und Schule</i>
2. Klasse (8 J.)	<i>Umwelten</i> <ol style="list-style-type: none"> 1. Spiel und Arbeit 2. Auf dem Lande 3. Im Dorf 4. In der Stadt
3. Klasse (9 J.)	<i>Gesellschaften in unterschiedlichen natürlichen Umwelten</i> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eskimo: Leben in der kalten Zone. 2. Tanzania: Leben in der heißen Zone. 3. Island: ein Fischerdorf.
4. Klasse (10 J.)	<i>Der Mensch in Natur und Gesellschaft</i> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Interaktion</i> Wolfskinder. Völker und Sitten. Wofür Regeln? 2. <i>Unter Menschen und Tieren</i> Die Anfänge des Menschen Das Leben der Paviane Naturvölker: die Tasaday im Regenwald die Buschleute in der Wüste die Eipo in den Bergen Neuguineas 3. <i>Die Besiedlung Islands</i> Landnahme Die Wikinger Die Wikinger besiedeln das Land: ein Simulationsspiel
5. Klasse (11 J.)	<i>Island und Europa: Freunde und Partner</i> <ol style="list-style-type: none"> 1. Polen: Grenzen; Territorium; Kultur 2. Länder am Rhein: der Strom und die Wirtschaft 3. Mittelmeerländer: Reise in die Vergangenheit; der Tourismus und die Folgen 4. Osteuropa: von der Landwirtschaft zur Industrie 5. Skandinavien: Wie beschreibt man ein Land?
6. Klasse (12 J.)	<i>Familien in fremden Ländern</i> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bangla Desh 2. Nigerien 3. Peru <i>Berg-Indios im Armenviertel</i> <i>Europa entdeckt die Welt</i> <ol style="list-style-type: none"> 1. Peru: die spanische Eroberung 2. USA: von der Eroberung zum Schmelztiegel
7. Klasse (13 J.)	<i>Island: vom Armenhaus zur Wohlstandsgesellschaft</i> <ol style="list-style-type: none"> 1. Szenen aus der Sozialgeschichte Islands 2. Die großen Vulkanausbrüche von 1783: ein integriertes Regionalprojekt Geologie, Geographie und Geschichte 3. Isländische Geschichte: von der Kolonialzeit bis zum Aufbruch in die Gegenwart
8. Klasse (14 J.)	<i>Island und die Welt im 19. Jahrhundert:</i> die industrielle und politische Revolution
9. Klasse (15 J.)	<i>Island im Weltsystem der Gegenwart:</i> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jugend und Familie heute 2. Das politische und ökonomische System Islands 3. Die eine Welt: Weltsystem und Krise

Anmerkung: Ab Klasse 6 liegen die Einheiten teilweise noch nicht vor.

Abbildung 2: Die Curriculumspirale – Einige Zusammenhänge von Unterrichtsgegenständen, Schlüsselbegriffen und Unterrichtsstoffen in den ersten Schuljahren (am Leitfaden von zwei Schlüsselbegriffen).



Das Schaubild gibt zu erkennen, daß derselbe Begriff mit fortschreitender Entwicklung in neuen, komplexeren und abstrakteren Kontexten Verwendung findet, so daß sich über die Jahre hinweg sowohl ein formaler als auch materialer Zusammenhang entfaltet.

Die bisherigen Beispiele haben vor allem die Makrostruktur und die Mittlere Ebene des Curriculums illustriert. Um seinen Operationsmodus im Detail zu erfassen, ist ein Blick auf die Feinstruktur nötig, die beispielhaft die Vermittlung der (hier nicht

Tabelle 2: Unterrichtsziele: Beispiel für das Thema aus dem 2. Schuljahr

Leitidee	Organisierende Ideen	Ziele		
		Wissen und Verstehen	Techniken	soziomoralische und affektive Ziele
Umwelten sind verschieden. Die Spiele der Kinder unterscheiden sich je nach ihren Umwelten. Sie spiegeln häufig die Tätigkeiten der Erwachsenen in diesen Umwelten. Die unterschiedlichen Umwelten beeinflussen die Arbeit der Kinder. Die unterschiedlichen Umwelten geben Kindern unterschiedliche Spiel- und Handlungsmöglichkeiten.	Die Spiele der Kinder sind verschieden. Kinder reagieren unterschiedlich auf Konflikte in ihren Spielen. Zwischen menschlichen Umwelten gibt es Ähnlichkeiten und Unterschiede. Verschiedene Gründe führen zum Wechsel der Umwelt (Wohnungswechsel). Die Umwelt ändert sich dauernd unter dem Einfluß der Menschen und der Naturkräfte. Menschen leben in unterschiedlichen Umwelten auf dem Lande, in Dörfern, in Städten.	Die Schüler sollen <ol style="list-style-type: none">den Begriff Umwelt verstehenländliche, dörfliche, städtische Umwelten kennenKinderspiele aus unterschiedlichen Umwelten kennenverstehen, in welcher Weise ihre Umwelt anderen Umwelten ähnlich oder unähnlich istverstehen, daß die Umwelt die Menschen beeinflusst und von ihnen beeinflusst wirdHypothesen formulierenvergleichenklassifizierenUrsachen und Folgen bestimmenErgebnisse/Verallgemeinerungen formulieren	Die Schüler sollen <ol style="list-style-type: none">aus Bildmaterial Informationen gewinnenzuhören und sich im Spiel, in Bildern und Worten so ausdrücken, daß ihr Verständnis des Gehörten deutlich wirdZeitungen, Bücher und illustriertes Material auf Information durchsuchendurch Gespräche, Beobachtungen und Besichtigungen Information gewinnenbeim Vergleich Bilder und Berichte als Belege heranziehenErfahrungsberichte gebenzuhören, fragen und miteinander sprechensich sprachlich und bildlich ausdrückenmit anderen in Spiel und Arbeit kooperieren	Die Schüler sollen <ol style="list-style-type: none">die Perspektive anderer aus fremden Umwelten übernehmenGefühlen und Gedanken verständnisvoll entgegenretensich für die Lebensformen anderer interessierenRücksicht auf andere in ihrer Umgebung selbstverständlich findenpositive Einstellung zu Zusammenarbeit haben, z. B. eine Mehrheitsposition einnehmen ohne die Minderheit zu unterdrücken; eine Minderheitsposition einnehmen, ohne aufzugeben oder „sauer“ zu sein.

dargestellten) Prozeßgestalt des Unterrichts mit den Strukturelementen und den materiellen Inhalten und Themen des Unterrichts verdeutlichen soll.

Die Organisation der Einheit und Strategie und Orientierung des Unterrichts wird im *Lehrerhandbuch* in einigem Detail entfaltet, dem auch die Darstellung der Themenstruktur entnommen ist. Am konzisesten ist dies in tabellarischer Form durch die Spezifikation der Unterrichtsziele repräsentiert, die diese der sog. *Leitidee* der Curriculumeinheit und den konkreteren organisierenden Ideen gegenüberstellt. Diese Elemente der Curriculumorganisation sind von HILDA TABAS Verfahren der Curriculumkonstruktion in der Sozialkunde übernommen (TABAS u. a. 1971). Die Verbindung zwischen Zielen und Leitideen bzw. organisierenden Ideen wird sodann durch Vorschläge zur Realisierung durch didaktische und unterrichtsorganisatorische Entscheidungen hergestellt. Die Zieltaxonomien sollen vor allem, anders als die von BLOOM oder GAGNÉ, der Absicherung eines entwicklungsfördernden Prozeßunterrichts dienen, für den die Lehrerhandbücher für jedes Thema in der Regel mehrere alternative Beispiele, meist in einigem Detail, bereitstellen. Diese beziehen die vorgeschlagenen Aktivitäten explizit auf die für das Thema angebotenen Ziele.

Der hier wiedergegebene Ausschnitt exemplifiziert nur einen schmalen Teilbereich der Inhalte des Lehrerhandbuchs, die hier aus Raumgründen nicht weiter aufgezählt werden können. Aber es sollte deutlich sein, daß das Lehrerhandbuch als umfassende inhaltliche und unterrichtsmethodische Unterstützung der Lehrkräfte geradezu konstitutive Bedeutung für eine gelingende Umsetzung des Curriculums besitzt.

Wenn es gelungen ist, dem Leser anhand dieser Beispiele eine – noch so eingeschränkte – Einsicht in Struktur, Aufbau, Informationsgehalt und Operationsmodus dieser Sozialwissenschaft für die Schule zu vermitteln, wird ihm deutlich geworden sein, warum sich Unterricht im Dienste der sozio-moralischen Entwicklung vor allem auf die performanzbestimmenden Bedingungen richtet, die den Zugang zum moralischen Bewußtsein, die Bereitschaft, eine moralische Perspektive einzunehmen, bestimmen (DÖBERT/NUNNER-WINKLER 1978). Wenn nichts einer Entscheidung im Wege steht, den Unterricht in Geschichte, Sozialkunde, Literatur oder Religion in den Dienst der Entwicklung des moralischen Bewußtseins zu stellen, so sind die praktischen Implikationen einer solchen Entscheidung freilich weitreichend. Wenn Moral nicht bloß Indoktrination oder ein informatorisches Anhängsel des Unterrichts sein soll, Tugendlehre oder theoretische Ethik, müssen Curriculum und Unterricht im Hinblick auf die Einleitung transformativer kognitiver und sozio-moralischer Konflikte zu einem Kontext der Entwicklung umgestaltet werden. Dann aber ist jene Unterrichts- und Curriculumreform gefordert, die vor Jahren zunächst eigenen problematischen Ansätzen und dann antirationalen Affekten zum Opfer fiel (*Mut zur Erziehung* 1979). Es ist interessant, aber auch bedrückend, daß dieses Schicksal auch die Curriculumreform in den USA ereilte (vgl. BRUNER 1984). Auch in Island ist mittlerweile die Weiterentwicklung des Curriculums Sozialwissenschaft unter Berufung auf traditionale Werte storniert und der pädagogisch-politischen Wende zum Opfer gefallen (EDELSTEIN 1968b).

Anmerkung

- 1 Zu den Prinzipien einer lehrerbezogenen, dezentralen und unterrichtsorientierten Curriculumkonstruktion in Anlehnung an TABA u. a. (1971) siehe CALLIESS u. a. (1974).

Literatur

- BEARISON, D./MAGZAMEN, S./FILARDO, E.: Socio-cognitive Conflict and Cognitive Growth in Young Children. Vortrag auf dem JEAN PIAGET Society Annual Symposium. Philadelphia 1984.
- BETTELHEIM, B.: Children of the Dream. London 1969.
- BLATT, M.: Studies on the Effects of Classroom Discussions upon Children's Moral Development. Unveröffentlichte Dissertation. University of Chicago 1973.
- BLOOM, B. S. (Hrsg.): Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. New York 1956.
- BRONFENBRENNER, U.: Two Worlds of Childhood. New York 1970.
- BRUNER, J.: Towards a Theory of Instruction. Cambridge, MA 1966 (Dtsch: Entwurf einer Unterrichtstheorie. Düsseldorf 1974).
- BRUNER, J.: In Search of Mind: Essays in Autobiography. New York 1984.
- CALLIESS, E./EDELSTEIN, W./HOFF, D./KELLER, M./KRAPPMANN, L./PETRY, C./RASCHERT, J./REINDEL, H.: Sozialwissenschaft für die Schule. Stuttgart 1974.
- COLBY, A./KOHLBERG, L./GIBBS, J./LIEBERMAN, M.: A Longitudinal Study of Moral Judgment. In: Monographs of the Society for Research in Child Development 48 (1983).
- DAMON, W.: Peer Education: The Untapped Potential. In: Journal of Applied Developmental Psychology 5 (1984), S. 331–343.
- DOBERT, R./NUNNER-WINKLER, G.: Performanzbestimmende Aspekte des moralischen Bewußtseins. In: PORTELE, G. (Hrsg.): Sozialisation und Moral. Weinheim 1978, S. 101–121.
- DOISE, W./MUGNY, G.: The Social Development of the Intellect. Oxford 1984.
- DURKHEIM, E.: L'Éducation Morale. Paris 1925.
- DURKHEIM, E.: L'Évolution Pédagogique en France. Paris 1938.
- EDELSTEIN, W.: The Social Context of Educational Planning in Iceland. In: Scandinavian Journal of Educational Research 15 (1972), S. 169–191.
- EDELSTEIN, W.: Curriculum Reform in Iceland: An Integrated Approach to Educational Innovation. In: Scandinavian Journal of Educational Research 19 (1975), S. 13–26.
- EDELSTEIN, W.: Cultural Constraints on Development and the Vicissitudes of Progress. In: KESSEL F. S./SIEGEL, A. W. (Hrsg.): The Child and Other Cultural Inventions. New York 1983.
- EDELSTEIN, W.: Moralische Intervention in der Schule. Skeptische Überlegungen. In: OSER, F./FATKE, R./HÖFFE, O. (Hrsg.): Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung. Frankfurt a. M. 1986, S. 327–349. (a)
- EDELSTEIN, W.: The Rise and Fall of the Social Science Curriculum Project in Iceland, 1974–1984: Reflections on Reason and Power in Educational Progress. In: Journal of Curriculum Studies 19 (1986), H. 1, S. 1–23. (b)
- EDELSTEIN, W./KELLER, M./SCHRÖDER, E./SPELLBRINK, W./ZEBERGS, D.: Kindliche Entwicklung und Soziale Struktur. In: MONTADA, L. (Hrsg.): Bericht über die 7. Tagung Entwicklungspsychologie. Trier 1985.
- FRANKENA, W.: Ethics. London 1973.
- GURRUCHARRI, C./SELMAN, R.: The Development of Interpersonal Understanding during Childhood, Preadolescence, and Adolescence. A Longitudinal Follow-Up Study. In: Child Development 53 (1982), S. 924–927.

- HERSH, R.H./PAOLITTO, D.P./REIMER, J.: Promoting Moral Growth. From PIAGET to KOHLBERG. New York 1979.
- HIGGINS, A./POWER, C./KOHLBERG, L.: Moral Atmosphere and Moral Judgment: The Influence of the School on Moral Reasoning and Action. Vortrag auf dem Kongreß der Society for Research in Child Development. Detroit 1983.
- KESSEN, W.: Childhood in China. New Haven 1975.
- KOHLBERG, L.: Essays on Moral Development. Vol. 1: The Philosophy of Moral Development. San Francisco 1981.
- KOHLBERG, L.: Der „Just Community“-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In: OSER, F./FATKE, R./HÖFFE, O. (Hrsg.): Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung. Frankfurt a. Main 1986, S. 21–55.
- KOHLBERG, L.: Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In: LIND, G./RASCHERT, J. (Hrsg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit LAWRENCE KOHLBERG. Weinheim 1987, S. 25–43.
- KOHLBERG, L./MAYER, R.: Development as the Aim of Education. In: Harvard Educational Review 42 (1972), H. 4, S. 449–496.
- KOHLBERG, L./WASSERMAN, E./RICHARDSON, N.: Die gerechte Schul-Kooperative: Ihre Theorie und das Experiment der Cambridge Cluster School. In: PORTELE, G. (Hrsg.): Sozialisation und Moral. Weinheim 1978. S. 215–259.
- LESCHINSKY, W.: Warnung vor neuen Enttäuschungen – Strukturelle Hindernisse für eine Schule der gerechten Gemeinschaft. In: Die deutsche Schule (im Druck).
- MOSHER, R. L. (Hrsg.): Moral Education. New York 1980.
- Mut zur Erziehung.* Beiträge zu einem Forum am 9./10. 1. 1978. Stuttgart 1979.
- Neue Sammlung.* Sonderheft „PIAGET und die Pädagogik“, hrsg. v. W. EDELSTEIN, H. 2, 1983.
- NISAN, M.: Begrenzte Moralität. Ein Konzept und seine erzieherischen Implikationen. In: OSER, F./FATKE, R./HÖFFE, O. (Hrsg.): Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung. Frankfurt a. M. 1986, S. 192–214.
- NUNNER-WINKLER, G.: Was bedeutet KOHLBERGS Theorieansatz für die moderne bildungspolitische Situation in der Bundesrepublik. In: LIND, G./RASCHERT, J. (Hrsg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit LAWRENCE KOHLBERG. Weinheim 1987. S. 16–24.
- OECD EDUCATION COMMITTEE: Review of Educational Policy in Iceland. Examiners' Report and Questions. Reykjavik, Ministry of Education, Januar 1987.
- OSER, F.: Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung des KOHLBERGSchen Konzepts der moralischen Erziehung in unseren Schulen. In: LIND, G./RASCHERT, J. (Hrsg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit LAWRENCE KOHLBERG. Weinheim 1987, S. 44–53.
- OSER, F./SCHLÄFLI, A.: Das moralische Grenzgängersyndrom: Eine Interventionsstudie zur Förderung der sozial-moralischen Identität von Lehrlingen. In: OERTER, R. (Hrsg.): Lebensbewältigung im Jugendalter. Weinheim 1985, S. 111–136.
- PIAGET, J.: The Moral Judgment of the Child. London 1932.
- PIAGET, J.: Die Psychologie der Intelligenz. Zürich 1948.
- POWER, C.: Democratic Moral Education in the Large Public High School. In: BERKOWITZ, M. W./OSER, F. (Hrsg.): Moral Education: Theory and Application. Hillsdale, N. J. 1985, S. 219–240.
- PURPEL, D./RYAN, K. (Hrsg.): Moral Education ... It Comes With The Territory. Berkeley 1976.
- RATHS, L.E./HARMIN, M./SIMON, S.B.: Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht. München 1976.
- REST, J.R.: The Four Components. In: BERKOWITZ, M. W./OSER, F. (Hrsg.): Moral Education: Theory and Application. Hillsdale, N. J. 1985, S. 14–25.

- REST, J. R./THOMA, S. J.: Relation of Moral Judgment Development to Formal Education. In: *Developmental Psychology* 21 (1985), H. 4, S. 709–714.
- SCHARF, P./McCOY, W./ROSS, D.: *Growing Up Moral: Dilemmas for the Intermediate Grades*. Minneapolis 1979.
- SCHLÄFLI, A.: *Förderung der sozial-moralischen Kompetenz: Evaluation, Curriculum und Durchführung von Interventionsstudien*. Frankfurt a. M. 1986.
- SCHLÄFLI, A./KLAGHOFER, R.: *HASMU-Bericht 1980–1983: Humanisierung der beruflichen Ausbildung durch die Entwicklung des sozial-moralischen Urteils*. Freiburg 1983.
- SCHLÄFLI, A./REST, J./THOMA, S.: Does Moral Education Improve Moral Judgment? A Meta-Analysis of Intervention Studies. In: *Review of Educational Research* 55 (1985), H. 3.
- SNAREY, J./REIMER, J./KOHLBERG, L.: The Kibbutz as a Model for Moral Education: A Longitudinal Cross-Cultural Study. In: *Journal of Applied Developmental Psychology* 6 (1985), H. 2, S. 151–172.
- TABA, H./DURKIN, M. C./FRAENKEL, J. R./MCNAUGHTON, A. H.: *A Teacher's Handbook to Elementary Social Studies*. Reading MA 1971.
- YOUNISS, J.: *Parents and Peers in Social Development*. Chicago 1980.

Abstract

Stimulating moral development in schools. Possibilities and limits

Possibilities and limitations of moral education are discussed using OSER's (1987) typology of intervention contexts. Subjective limits of students' susceptibility to intervention are discussed in terms of performance theories. These limits also demonstrate that moral sensibility may be a more appropriate goal for intervention than stage growth. Intrinsic structures of discourse in moral intervention, constraints inherent in school learning and risks of segmentation of students' thinking in moral model schools set objective limits to effective moral intervention in school settings. Interventions that purport to sensitize students to the moral point of view (FRANKENA) are best organized by means of regular instruction set up as context of discovery. An example of curriculum construction for developmental instruction in the social studies is described.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Wolfgang Edelstein, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33